DOCUMENT RESUME

ED 056 571 FL 002 590

AUTHOR Mader, Rolf
TITLE Zum Franzosischunterricht in der Primarschule (French Instruction in the Primary School).
PUB DATE Jul 68
NOTE 22p.
JOURNAL CIT Schulpraxis; v58 n7 p153-174 Jul 1968

EDRS PRICE MF-$0.65 HC-$3.29
DESCRIPTORS Applied Linguistics; Audiovisual Instruction; Educational Innovation; *French; *Language Instruction; Language Laboratories; Morphology (Languages); Phonemics; *Primary Education; Programed Instruction; *Second Language Learning; Structural Linguistics; Substitution Drills; Tape Recorders; *Teaching Methods; Word Frequency; Writing Skills
IDENTIFIERS *Switzerland

ABSTRACT

This article discusses innovations in the teaching of French to German-speaking Swiss students at the primary level, based on a structural approach. Phonemics and morphology are explained, as well as the stress placed on the primary of aural comprehension and oral exercises. Word-by-word construction of sentences is eschewed and is replaced by substitution drills. Word-frequency counts are presented as an important tool in choosing vocabulary, and the advantages of several modern methods are discussed, including: the use of two-track tape recorders in the language laboratory; programed instruction; and audio-visual techniques. Two approaches to written work--analytic and "whole sentence"--are compared, and reasons are given for the postponement of writing. After presenting a sample lesson made up of dialogues, oral exercises, a reading selection, picture description, and an anecdote, the author suggests solutions to potential problems in change of method, pacing for different grades, and correction techniques. A considerable selection of resource materials and organizations is offered for aid in planning instruction and student activities. References are included. (RS)

ED0 56571

Schulpraxis

Monatsschrift des Bernischen Lehrervereins
Verlag: Bernischer Lehrerverein
Sekretariat: Bern, Brunngasse 16
Jahresabonnement Fr. 12.50 für Nichtmitglieder
58. Jahrgang, Heft 7
Bern, Juli 1968

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
OFFICE OF EDUCATION
THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL OFFICE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

Zum Französischunterricht in der Primarschule

Von Rolf Mäder, Bern

Die Situation

Die Situation des Französischunterrichtes auf der Primarschulstufe ist besonders unerfreulich, seitdem dieser von Gesetzes wegen obligatorisch ist. Die mit der Praxis nicht vertrauten Gesetzgeber übersahen, dass das Obligatorium auch solche Lehrkräfte zwingt, diesen Unterricht zu erteilen, die auf diese Aufgabe nicht vorbereitet sind. In der Praxis wirkt sich die mangelnde Vorbereitung so aus, dass von einem ordentlichen Französischunterricht vielerorts keine Rede ist. Lehrer und Schüler betreiben wohl kaum ein Fach so lustlos wie Französisch. Die Schüler sind befremdet, wenn der Lehrer statt deutsch französisch spricht. Teils deshalb, teils aus Angst, sich blosszustellen, resignieren viele und erheben das Deutsche zur Unterrichtssprache auch in diesem Fach. Die Bilanz wäre erschütternd, wenn Lehrer nicht von Berufs wegen Optimisten wären.

Ein Kreislauf ohne|mit Ausweg

Bereitschaft kann geweckt werden durch bessere Motivierung und durch neues Anpacken der Sache. Motivierung des fremdsprachigen Unterrichts ist das Sprechen der Fremdsprache. «Se débrouiller en français» bedeutet nicht, knifflige Regeln und ausgesuchte Wörter aufzustapeln, sondern durch Nachahmung und Analogie die fremde Sprache zur eigenen zu machen, gleich wie das sprechen lernende Kind seine Muttersprache.

Der Haken an der Sache ist, dass der Lehrer sein Französisch und seine diesbezügliche Methodik aus dem Schulbuch beziehen muss. Dieses spröde Verfahren weckt Unlust und Abwehr seitens der Schüler, Verdruss seitens des Unterrichtenden. *Die Vergesslichkeit der Schüler im Fach Französisch ist nicht einfach Mangel an Intelligenz, sondern Auswirkung des unfruchtbaren Vorgehens.* Man darf auch nicht immerzu die Schuld dem Buch zuschreiben. Jedes Lehrbuch ist so viel wert, wie der Lehrer aus ihm macht.

FL002 590

1

Eine neue Grundlage: die Struktur der Sprache

1. Die Strukturalistik

Zur Zeit ist Strukturalistik in Mode. Etymologisch bedeutet Struktur «Aufbau». In diesem Sinne sind die gegenwärtigen Sprachwissenschaftler geradezu Aufbaufanatiker. Sie fügen die Sprache aus kleinsten Teilen zusammen: aus Phonemen (den Lauten), Morphemen (den grammatischen Kennzeichen) und Syntagmen (den syntaktischen Gruppen). Die Phoneme spielen demnach vor allem in der Aneignung des fremden Lautsystems eine Rolle, die Morpheme im grammatischen Bereich (zum Beispiel Verbalendungen), die Syntagmen im Satzgefüge. Soweit könnte es sich um Begriffe der herkömmlichen Grammatik handeln. Vereinfachend gesagt, untersucht die Strukturalistik die Wechselbeziehungen zwischen den Phonemen innerhalb eines sprachlichen Systems, oder die der Morpheme, der Syntagmen usw. Wichtig ist dabei, dass die Sprache immer als System, nicht als Konglomerat von Einzelfakten betrachtet wird.

2. Das Phonem

Anhand einiger Beispiele soll hier nur so viel gezeigt werden, als nötig ist, um die praktischen Konsequenzen der strukturalistischen Betrachtungsweise zu verstehen.

Bei Phonemen, deren Zahl relativ beschränkt ist, wird unter anderem geprüft, ob sie für die Entschlüsselung des Sinnes eines Wortes relevant sind. Während es zum Beispiel im Berndeutschen sinnentscheidend ist, ob ich das i in *dr Nyd* (Neid) schliesse oder in *nid* (nicht) öffne, ist es im Französischen theoretisch gleichgültig, wie ich i in *le nid* ausspreche, weil es in dieser Sprache nur ein i gibt. Obschon der Berner es fälschlicherweise meist zu offen ausspricht, würde er also trotzdem verstanden werden. Anders verhält es sich in der Unterscheidung von e *(et)* und ę *(il est)*, k *(le cas)* und g *(le gars)*, a *(la patte)* und ɑ *(la pâte)*, ž *(l'âge)* und š *(lâche)*. In Fällen wie bei ø *(un peu)* und œ *(la peur)*, o *(l'eau)* und ɔ *(l'or)*, wo der Vokal in freier, auslautender Silbe geschlossen, in gedeckter Silbe dagegen offen ausgesprochen wird, ist der Unterschied – wiederum rein theoretisch – von zweitrangiger Wichtigkeit, weil die Absenz bzw. Präsenz eines auslautenden Konsonanten ebenfalls sinntragend wirkt; ich könnte also pø und pø:R nicht verwechseln und wüsste, dass pø:R (statt richtiges pœ:R) «la peur» bedeutet.[1]) Zu beachten sind allerdings auch hier einige Fälle wie *côte* (o) – *cote* (ɔ), *paume* (o) – *pomme* (ɔ), *jeune* (œ) – *jeûne* (ø), *saute!* (o) – *sotte* (ɔ) usw.

Für die Praxis bedeutet diese Erkenntnis, dass bei Aussprachеübungen das Gewicht zunächst auf die Unterscheidung jener Laute zu legen ist, die für die Identifikation der Wörter relevant sind.

Für die korrektive Phonetik ist sodann von grossem Nutzen das Wissen um die Tonfrequenz der Laute. Dies haben instinktiv jene Lehrer erfasst, die einem Schüler, der zum Beispiel ein allzu dunkles ɑ in *la patte* ausspricht, ein ä (phonetisch: ę) vorsprechen: unter Ausschaltung der niedrigen Frequenzen derjenigen Lautkomponente von a, die der Schüler als $\overline{\alpha}$ hört und

nachahmt, erreichen sie eine Filtrierung des Lautes durch die Frequenz von ę, die ɑ zu a erhöht. Ebenso erhöhen i ein ę zu e, ein u zu y, e ein œ zu ø, u ein ɔ zu o; auch der umgekehrte Weg ist möglich.

Für uns ist wichtig, dass die strukturalistische Phonetik ihr Ziel a) durch stetigen Vergleich eines Lautes mit seinen Nachbarlauten, und b) ohne Rücksicht auf das Schriftbild erreicht. Das heisst für uns, ein Phonem nie isoliert, sondern stets im Vergleich mit ähnlichen Phonemen zu betrachten, und dies wenn möglich bevor der Schüler durch das Schriftbild verleitet wird, das Phonem seinen muttersprachlichen Gewohnheiten entsprechend zu interpretieren.

Also: *hören und nachahmen, dann erst lesen, und zuletzt schreiben!*

3. Das Morphem

Morphem ist der Redeteil, der das sinntragende Element (das Semantem: zum Beispiel den Stamm eines Verbes) grammatikalisiert; Morphem ist also zum Beispiel nach landläufiger Auffassung die Endung des konjugier- bzw. deklinierbaren Wortes. Das ist jedoch nur bedingt richtig. Zwei Beispiele mögen hier genügen: die Mehrzahl des Substantivs und die Gegenwart des Verbes.

Wie man gelernt hat, wird die Mehrzahl durch die Hinzufügung eines -s gebildet; in Wirklichkeit jedoch durch den Artikel *les* (phon.: lę), der sich von *le* (lə) und *la* unterscheidet, bzw. lęz als Plural zu l' *(l'ami – les amis:* lęzami). Das Plural-s des Substantivs ist selbst vor einem folgenden Vokal unhörbar, also bloss graphisches Zeichen. Die seltenen unregelmässigen Mehrzahlformen sind von geringer Bedeutung und zum Teil nur orthographischer Natur.

Die umgangssprachliche Gegenwart von *porter* lautet phonetisch heute so: žpoRt, typoRt, ilpoRt, elpoRt, (nuz)õpoRt, vupoRte, ilpoRt. Eine vom Stamm differenzierbare Endung ist nur in der Anredeform *vous portez* erkennbar (die 1. Mehrzahl auf *-ons* wird umgangssprachlich durch *on porte* ersetzt). Also muss als Morphem das Subjektspronomen angesehen werden, denn nur es lässt die grammatische Person erkennen. Das hat in der Umgangssprache dazu geführt, sogar nach einem expliziten Subjekt das Pronomen der 3. Person sozusagen als Verb-«endung» zu setzen: *Charles il porte la valise.* Ähnliches ist uns aus Fällen wie *moi, je travaille* durchaus geläufig.

Für die Praxis bedeutet die strukturalistische Morphologie eine Besinnung auf die Relevanz der grammatischen Fakten; wie man sieht, muss zunächst wiederum vom Schriftbild abstrahiert werden, so dass auch hier die Faustregel gilt, die wir oben aufgestellt haben. Es ist doch besser, *der Schüler lerne zuerst die konjugierten Formen mündlich verwenden, als dass er sich an ein Schriftbild klammert, das ihm das Sprechen verwehrt.* Wichtiger ist, dass er die mündliche Mehrzahl von *pomme de terre, chemin de fer, bureau, noix* spontan verwenden kann, als dass er ein Dutzend unregelmässiger Mehrzahlbildungen kennt und das Sprüchlein von *hibou, bijou, chou* usw. aufsagen kann, wo er doch diese Wörter kaum je gebrauchen wird, geschweige denn schreiben!

4. Syntagma und Paradigma; Strukturübungen

Am fruchtbarsten für die Praxis erweist sich die Strukturalistik im syntaktischen Bereich. Vereinfachend gesagt, geht es hierbei darum, die Rede nicht aus einzelnen Teilen zu kombinieren, sondern dieselben in die Rede einzubauen. Das scheint ungefähr gleich absurd, wie wenn beim Hausbau mit dem Dach begonnen würde. Dabei ist dieses – übrigens schon angewandte – Verfahren gar nicht so unlogisch: das funktionell Wichtigste, nämlich das Dach, müsste eigentlich zuerst errichtet werden. Beim Erlernen der Fremdsprache geht es um die Verständigung, um das Sprechen: darin liegt auch die Motivation des Fremdsprachenunterrichts. Der einfache, aber eine vollständige Mitteilung enthaltende Satz ist so etwas wie eine Dachorganisation der verschiedenen Funktionen, die wir diesem Satz durch Hinzufügung weiterer Elemente geben können.

«Man sollte daher gar nicht sagen, dass man ‚Sätze bildet', sondern man sollte sagen: man *gewinnt* die gewünschten Sätze (Aussagen, Fragen usw.), indem man an *Mustern* entsprechende *Variationen* vornimmt. Man baut nicht Sätze aus blossen Einzelelementen auf, sondern man hat schon eine ganze Struktur und setzt an ihren einzelnen variablen Stellen das ein, was für den betreffenden Fall nötig ist.»
(Prof. Dr. Hans Glinz [2])

Es ist freilich schwierig, die Gestalt des einfachen Satzes zu umreissen: jedenfalls enthält er ein gewöhnlich verbales Prädikat, ausserdem ein mehr oder weniger explizites Subjekt: [3])

Vois! Tu vois ? Tu vois le bateau ? Tu vois le bateau sur le lac ? Tu le vois ? Tu l'y vois ? Charles, tu l'y vois ? usw.

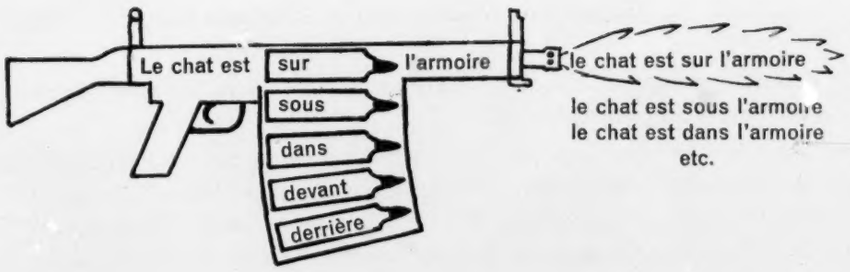
Die Wahl des Syntagmas, das heisst eines Satzes, der uns als Grundlage für analog gebildete Sätze dient, bedingt auch die Wahl der dabei verwendeten Wörter. Bei der zu treffenden Wahl müssen wir uns sodann fragen, welche Syntagmen und welche Wörter den Vorzug bekommen. Mit dieser Frage werden wir uns im Abschnitt über die Frequenz beschäftigen; hier sei nur soviel gesagt: es gibt Syntagmen, die sich als besonders fruchtbar erweisen, weil sie zahlreiche Analogiebildungen erlauben, und solche, bei denen die Zahl der Ableitungen beschränkt ist. Es leuchtet ein, dass die «fruchtbaren» Syntagmen zugleich die sind, welche in der Sprache häufig vorkommen, weil sie einfach zu handhaben sind.

Im allgemeinen wählen unsere Schulbücher die Syntagmen nach deren Schwierigkeit. Es ist richtig, dass Syntagmen wie *Voici la carte; c'est une carte* die erste Lektion eines Französischbuches ausmachen. Diese Syntagmen sind äusserst fruchtbar. In das Syntagma *Voici la carte* kann ich grundsätzlich alle konkreten Substantive gleich welchen Geschlechts und welcher Zahl einfügen:

Voici la ville	*voici le village*	*voici les villes*
la forêt	*le lac Léman*	*les villages*
la rivière	*le Rhône*	*les Verrières*
la Suisse	*le Jura*	

Man nennt eine Reihe von Wörtern, die im Syntagma jeweils die gleiche Stelle einnehmen, ein Paradigma. Das Paradigma verhält sich zum Syntagma wie der Ladestreifen zum Maschinengewehr:

4



Das Paradigma besteht also aus einer Anzahl Wörter der gleichen grammatischen Kategorie (Ausnahme: Substantive und Pronomina sind zum Teil auswechselbar) und meist auch der gleichen gedanklichen Sphäre. Die Wahl des Paradigmas hängt ab von der Frequenz, das heisst der Wichtigkeit der Wörter, mitunter auch von phonetischen Kriterien: so wäre es wohl unangebracht, das zwei dem Deutschen fremde Phoneme (õ, ñ) enthaltende Wort *montagne* in eine Anfängerlektion aufzunehmen, weil das Paradigma aus geographischen Begriffen besteht. Ebenso darf uns die gedankliche Assoziation nicht verleiten, allzu seltene Wörter einzubeziehen, in unserem Fall etwa *le hameau.* Schliesslich wollen wir auch unvorhergesehene Probleme vermeiden, zum Beispiel unregelmässige Pluralformen *(voici le canal, voici les...!).*

Es gibt zahlreiche Arten von Strukturübungen für fast jeden Schwierigkeitsgrad: siehe hierzu meinen Artikel in der Schulpraxis Nov./Dez. 1967. Der Zweck dieser Übungen ist die Automatisierung der Syntagmen.

5. Die Rolle der Frequenz: le français fondamental

Mit Frequenz bezeichnen wir die Häufigkeit der Verwendung eines Wortes oder eines Syntagmas. Auf die Wichtigkeit der Frequenz wurde mehrmals hingewiesen. Schon 1949 forderte Theo Marthaler[4]) Frequenzlisten auf der Basis der gesprochenen Sprache.

Untersuchungen, die um 1950 durch die Ecole normale supérieure de Saint-Cloud (Frankreich), unter der Leitung von Georges Gougenheim durchgeführt wurden, haben gezeigt, welche Wörter in einer Konversation am häufigsten vorkommen. Es wurde eine Liste der 1300 wichtigsten Wörter erstellt, die die Teilnahme an einem normalen Gespräch erlauben. Dazu kommen Wörter, die wichtig sind und die jeder kennt, aber nicht immer im Munde führt, zum Beispiel Wörter für Gebrauchsartikel aller Art, über die man gewöhnlich keine Konversation treibt.[5]) Man hat berechnet, dass der allgemeine Wortschatz der französischen Sprache aus über hunderttausend Wörtern, der gebräuchliche Wortschatz aus etwa 50 000 Wörtern besteht. Eine kleine Gruppe von 75 Wörtern, den Strukturwörtern, macht rund die Hälfte eines jeden Normaltextes mittlerer Schwierigkeit aus. Der Grundwortschatz umfasst dagegen etwa 2000 Wörter und Redewendungen und dient zum Verständnis von etwa 85% eines technisch nicht spezialisierten Textes. Weitere 2500 Wörter erfassen 10% eines Normaltextes. Nach diesen Prinzipien erstellte Vokabularien sind:

Gougenheim G., Dictionnaire fondamental de la langue française, Didier, Paris 1958

für den Schulgebrauch: Günter Nickolaus, Grund- und Aufbauwortschatz Französisch, Klett, Stuttgart 1966

Seit 1965 gibt es sogar eine Jugendzeitschrift für Französisch Lernende, die auf der Basis des Français fondamental redigiert ist und eine Seite der Erklärung weniger gebräuchlicher Wörter widmet: es ist der *Passe-partout*,[6]) eine Schülerzeitschrift, die hier sehr empfohlen sei. In der Reihe «Lire et Savoir» gibt der Verlag Didier, Paris, Lesehefte heraus, die auf derselben Grundlage redigiert sind.

Wir können hier nur einige wenige Beispiele für die Scheidung von gebräuchlichen und ungebräuchlichen Wörtern bzw. Syntagmen anführen:

ungebräuchlich:	gebräuchlich:
mouvoir	*déplacer*
émouvoir	*émotionner*
résoudre	*solutionner, décider*
acquérir	*acheter*[7])
est-il parti	*est-ce qu'il est parti*[8])
passé simple	passé composé
futur synthétique	futur périphrastique
(je partirai)	*(je vais partir)*[9])
voix passive	*on*[10])
bien que, quoique + subjonctif	*malgré que* + indicatif[11])

Die Liste könnte lang werden, vor allem auf der linken Seite, wenn die französische Sprache sich weiterhin so entwickelt, wie es Sauvageot (S. 185 ff.) befürchtet, falls nicht konservativere Tendenzen sich bemerkbar machen.

Die Bedeutung der Frequenz ist augenfällig. Ein Blick in unsere Schulbücher belehrt uns eines andern. Der Wortschatz ist teils dem Heimatschutz, teils den Schulklamotten verpflichtet. In dem Augenblick, wo sich die Sprachwissenschaft anschickt, die Unterrichtsmethodik grundlegend zu erneuern, erfährt das längst veraltete «Ici Fondeval» eine unbegreifliche Neuauflage, die unsere Sekundarschüler auf Jahre hinaus verpflichtet, all den Kram vom *hibou* bis zum *rabot* samt 12 Lektionen über den Subjonctif présent und passé zu schanzen. Die Primarschüler haben es gottlob besser mit dem Buch von Anklin, auch wenn manches daran zu verbessern ist: der Wortschatz müsste noch einmal durchgesehen und modernisiert werden; grammatische Probleme wie das der Frageform, der synthetischen Zukunft und anderes sollten abgeklärt werden, bevor es zu einem Neudruck kommt; die Texte müssten visualisiert und vereinfacht, die Übersetzungen durch einsprachige Übungen ersetzt werden.

Neue Wege und neue Mittel

Man soll neuen Wein nicht in alte Schläuche füllen. Der Lehrplan verpflichtet uns freilich zu einem bestimmten Französischbuch und damit zu einer bestimmten lexikalischen und grammatischen Auswahl. Was ändern

muss, ist das Vorgehen. Diesbezüglich ist der bestehende Lehrplan vorbildlich modern.

In der Diskussion über den modernen Sprachunterricht fallen regelmässig drei Schlagworte: Sprachlabor, programmierter sowie audiovisueller Unterricht. Wir wollen hier untersuchen, wieweit diese Neuerungen für uns von praktischer Bedeutung sind.

1. Das Sprachlabor bzw. das Tonbandgerät

Das Sprachlabor, in der Folge abgekürzt SL, besteht aus einer Anzahl von Tonbandgeräten, die mit einem Schaltpult verbunden sind. Dort sitzt der Lehrer und unterhält sich mit jedem einzelnen Schüler durch Mikrofon und Kopfhörer. Damit wird die individuelle Arbeit der andern nicht gestört. Diese Arbeit besteht aus Strukturübungen im Vierphasensystem, wobei das Zwei-Pisten-Tonband gleichzeitig die Aufgaben und korrigierten Antworten enthält und die Schülerantwort aufnimmt:

1. Piste Stimulus		korr. Antwort		Stimulus
2. Piste	Schülerantwort		Wiederholung	

Das SL vervielfacht die mündliche Sprechgelegenheit.

Anlage und Betrieb eines SL kosten die Kleinigkeit von etwa 100 000 Franken; sein Betrieb lohnt sich nur bei Volleinsatz in einem grossen Schulhaus, wo etwa noch Abendkurse stattfinden. Wenn einmal die Prestigerivalitäten vom Schulhausbau und Schwimmbad loskommen, werden sie sich vielleicht auf die Einrichtung von Sprachlaboratorien verlagern.

Man könnte natürlich auch einzelne Tonbandgeräte beschaffen und damit eine bescheidenere optimale Teillösung erstreben. Der Schreibende hatte dazu die Gelegenheit im Rahmen von Volkshochschulkursen. Vier Stereo-Tonbandgeräte für Kassetten wurden für geringes Mehrgeld so umgebaut, dass der Schüler gleichzeitig im Kopfhörer die Aufnahme auf Piste 1 vernimmt und seine Antwort auf Piste 2 sprechen kann. Der Löschkopf wurde verstellt, so dass Piste 1 nicht gelöscht wird. Zur Aufnahme der Lehrerspur (Piste 1) braucht es ein weiteres, nicht umgebautes Gerät. Die Kabinen bestehen aus Pavatex- und Kartonwänden; Eierkartons dämpfen den Schall. Ein solches umgebautes Seriengerät samt Kopfhörer und Kristallmikrofon kostete 1967 Fr. 500.–; dazu kommen Tonbandkassetten zu 60 Minuten Spielzeit für Fr. 12.– (sie sind inzwischen billiger geworden). Für nähere Auskünfte stehe ich zur Verfügung.

Die Anlage leistet gute Dienste, obschon sie maximalen Ansprüchen hinsichtlich Tonqualität nicht entspricht. Gut aufgenommene Aufgaben vernimmt der Schüler mit genügender Deutlichkeit; für korrektive Phonetik, wo die Wirksamkeit der Korrektur von der Frequenz des Gerätes abhängt, lassen sich die zur Zeit im Handel erhältlichen Kassettengeräte nicht verwenden. Ich würde allerdings korrektive Phonetik nicht unbedingt im SL durchführen, da sie die ständige Kontrolle durch den Lehrer erheischt. Bei der Durchführung von Ausspracheübungen ist jedoch ein einzelnes

qualitativ hochstehendes Tonbandgerät sehr wertvoll, da es erlaubt, dem Schüler die falsche Aussprache «vor Ohren» zu führen.

Die Abneigung gewisser Lehrer gegenüber technischen Apparaten ist vielleicht noch das grössere Hindernis für ihre Anschaffung als die finanzielle Frage. Die Technik ist kein Ziel, sondern ein Mittel, das uns untertan sein soll. Wenn es gelingt, ein Tonbandgerät mit dem linken Zeigfinger zu bedienen, ohne den Lektionsverlauf zu unterbrechen, dann erst ist es angezeigt, sich seiner im Unterricht zu bedienen. Sonst besser nicht!

2. Der programmierte Unterricht (PU)

«Programmieren» ist ein Modewort, das aus der Technik stammt. Dort bezeichnet es die Steuerung der Maschine. Die Psychologie hat das «Programm» der Pädagogik vermittelt.

Die Verhaltensforschung, die in Amerika besonders mit B. F. Skinner verbunden ist, hat den Lernprozess verhaltenspsychologisch definiert und als beeinflussbar, bzw. steuerbar erklärt. Das Programm stellt ein «operatives Konditionieren» des Lernprozesses dar[12]) und lenkt den Schüler durch geeignete Motivation sowie durch sofortige Bestätigung der richtigen bzw. Destrukturierung der falschen Antwort, ähnlich wie dies bei Tierversuchen der Fall ist. Dadurch wird es möglich, «das Verhalten eines Organismus fast nach Belieben zu formen».[13]) Skinners Lernprogramme bezwecken die möglichst rationelle Vermittlung eines Lehrstoffes.

Es ist hier nicht der Raum, um Gestalt und Darbietung der Programme zu erörtern. Es sei nur erwähnt, dass das Programm auch einfache Buchform annehmen kann und nicht unbedingt an technische Apparate gebunden ist. Wir wollen auch nicht auf die Polemik eingehen, die gelegentlich programmiertes Lernen und schöpferisches Denken gegeneinander ausspielt. Der Versuch, den Gegensatz zu überbrücken, wurde von Werner Correll[12]) gemacht.

Wenn man die Sache recht beschaut, kommt man zum Schluss, dass der PU nichts anderes als eine ideal vorbereitete Lektion ist. Die Kunst des Programmierens besteht darin, die richtige Frage im richtigen Augenblick so zu stellen, dass praktisch nur *eine* richtige Antwort zu erwarten ist. Diese wird direkt oder indirekt sofort bestätigt und bildet die Grundlage für das weitere Vorgehen. Kleinste Lernschritte und überblickbare Teilziele sollen Verständnis und Motivation gewährleisten. Es gibt kein Rätselraten, keine allzu offenen Fragen, keine Fallen, nichts, was Interesse und Eifer des Schülers schmälern könnte. Das Einfuchsen ersetzen gezielte Wiederholungen in anderer Form, etwa in der Art der Strukturübungen.

Was bedeutet der PU für uns?

Die oft zu hörende Äusserung, der PU ersetze den Lehrer, ist ein laienhafter Gemeinplatz. Selbst die Erwägung, der PU mache den Lehrer für «wertvollere» Tätigkeiten frei, ist ein Mythus. Das vollkommene Programm, das genau dem Lehrplan, der Situation und dem Schüler entspricht, wäre nur möglich, wenn eine Gruppe von Spezialisten der Programmie-

rung ein solches auf Grund eines allgemeinen (nicht nur kantonalen) Lehrplanes entwerfen, erproben und ausführen könnte. Solches gehört ins Reich der Utopie. Hingegen kann sich jeder Lehrer am PU inspirieren.

Im Falle unseres Französischunterrichtes heisst das folgendes:

a) Der Inhalt der Lektion wird gesichtet und nach Problemkreisen geordnet.

b) Wir untersuchen, ob das eine oder andere Problem im Zusammenhang mit einem früheren Problem steht und von dort her eingeführt werden kann: zum Beispiel das periphrastische Futur *(je vais partir)* mit der bereits bekannten Konjugation von *aller;* oder ob strukturelle Übereinstimmung mit der Muttersprache besteht, zum Beispiel: französische und berndeutsche Höflichkeitsform, *il y a – es hat (es gibt:* irreführende Übersetzung!), *je vais partir – i wott (ga) verreise.*

c) Erweist sich ein Problem als absolut neu und strukturell von der Muttersprache verschieden, dann überlegen wir uns, wie gross die Lerneinheiten und -schritte sein müssen. Da eine Lektion nicht aus Demonstration, sondern aus Übung bestehen soll, wird es nötig, Teilziele zu schaffen, deren Stoff sofort so eingeübt werden kann, dass er automatisch verfügbar ist. Nur so hört die fruchtlose häusliche Auswendiglernerei auf.

d) Einmal ist keinmal! Das Gelernte bleibt nur dann verfügbar, wenn es regelmässig gebraucht wird. Programmieren heisst, Wiederholungen vorzusehen. Einmal eingeprägte Sprachmechanismen sollten fortan in jeder Stunde wiederverwendet werden. Zu diesem Zwecke bauen wir sie in unsere Strukturübungen ein, wo sie der Schüler unbewusst verwendet. Es ist zum Beispiel das periphrastische Futur zu üben; eine frühere Lektion handelte vom rückbezüglichen Verb. Also bauen wir in einer Umsetzübung ein:

je quitte le train	–	*je vais quitter le train*
je porte la valise	–	*je vais porter la valise*
je cherche un taxi	–	*je vais chercher un taxi*
je me repose après le voyage	–	*je vais me reposer après le voyage*
je me lave les mains	–	*je vais me laver les mains*
je me couche tôt	–	*je vais me coucher tôt*

usw.

Oder wir ergänzen die Übung durch die Wiederholung der Zeitangabe:

maintenant il travaille	–	*il va travailler à dix heures*)*
maintenant il se repose	–	*il va se reposer à huit heures*
maintenant il mange	–	*il va manger à midi et quart*

usw.

*) Zeitangabe mittels Uhr oder mündlich

e) Im übrigen gilt für unsere Vorbereitung, was bereits generell vom PU gesagt wurde. Keine Schwierigkeit soll unberücksichtigt bleiben. Das Feed back gibt uns die ständige Kontrolle, ob der Schüler verstanden

hat; Misserfolge sollten wir stets für spätere Präparationen aufzeichnen *(14)*.

3. Audio-visueller Unterricht und méthode directe

Die Idee des audio-visuellen, das heisst des «hörend-sehenden» Unterrichts entspringt nicht bloss der Beobachtung, dass wir häufig bildhaft denken. Im Unterschied zum Heimat- und Geographieunterricht dient das Bild im Sprachunterricht nicht der Illustration, sondern als Sinnträger, soweit die Sprache sich im konkreten Bereich bewegt.

Ausgehend vom Begriff  finden wir, dass er deutsch *der Tisch*, französisch *la table* lautet. Das gleiche Objekt ist im Deutschen männlich, im Französischen weiblich, im Italienischen beides, im Englischen geschlechtslos. Wenn wir also vom Deutschen ausgehen, stossen wir auf beträchtliche Unterschiede, die die Übersetzung erschweren. Die Muttersprache beeinflusst die Umsetzung des Wortes bzw. Satzes in die Fremdsprache. Man nennt solche meist unerwünschte Einflüsse Interferenzen. Um sie zu vermindern (sie völlig auszuschliessen wäre unmöglich), legen wir gleichsam als Schirm das Bild als neutralen Sinnträger zwischen die beiden Sprachen. Statt zu übersetzen, verbinden wir eine fremde Lautung mit dem Bild. In der zweiten Phase verbinden wir das Bild mit der inzwischen durch Übungen angeeigneten Lautung, wobei es uns zustatten kommt, dass wir nicht zu übersetzen brauchen. Selbst wenn das Bild eines Tisches uns nicht nur an die fremde, sondern auch an die muttersprachliche Lautung erinnert, verhindert es doch das gewohnte Denkschema «Tisch – table, der – . . . ?».

Das Vorgehen ist übrigens nicht neu. Man stelle sich den Deutschunterricht auf den untern Stufen ohne Bild, Geste, Spiel vor!

Vieles lässt sich in der Bildersprache wiedergeben, sogar gewisse grammatische Beziehungen. Dazu kommen die Symbole. Die Mittel sind mannigfaltig und reichen vom Gegenstand und der Geste über die Kreideskizze, die Filzwand, das Wandbild, die Photographie, das Diapositiv bis zum Film. Die Industrie hat ein gewaltiges Arsenal an Geräten geschaffen, womit sie die Schule «modernisieren» will. Man kann bloss warnend wiederholen, dass die Technik nicht Ziel, sondern Mittel ist. Wir verwenden sie, wenn wir ihrer bedürfen, sonst nicht. Meist stehen materieller Aufwand und methodischer Nutzen in einem krassen Missverhältnis. Dazu darf ich aus Befragungen von erwachsenen Teilnehmerm eines als audio-visuell angekündigten Italienischkurses der Volkshochschule schliessen, dass die einfachen Mittel wie Wandbild, Filztafel usw. eindeutig dem mit technischen Umtrieben verbundenen Lichtbild vorgezogen wurden (und dies trotz meines automatisch transportierenden Projektors!).

Das Bild erlaubt uns also, auf die Übersetzung in den meisten Fällen zu verzichten. Das Ziel ist die *méthode directe*.

Es gibt keine Regel ohne Ausnahme. Wenn wir uns befleissigen, französisch zu sprechen, so tun wir es, um den Schüler an diese Sprache zu gewöhnen. Wir wollen ihm die Sätze, die er braucht, immer wieder vorspre-

chen. Auch knappe Anweisungen erfolgen französisch. Aber kein Primarschüler wird später im Welschland über die *formation du futur*, über den *accord de l'adjectif avec le nom* usw. zu berichten haben. Hier geht es um Erklärungen, die wir um des Verständnisses willen deutsch geben, selbst wenn wir dabei Begriffe wie *futur*, *adjectif*, *nom* einführen, damit wir nachher die Übungen französisch anweisen können.[15])

Einführung der Schrift

Die Sprache verändert sich mit den Generationen, die sie sprechen. Aus dem gesprochenen Latein entstand das Altfranzösische, aus diesem das Neufranzösische. Wir erleben es, wie die Sprache Voltaires mehr und mehr der Sprache Brassens' weicht. Die Grammatiken und Wörterbücher hinken dem stetigen Wandel der Sprache mit mehr oder weniger Protest nach.

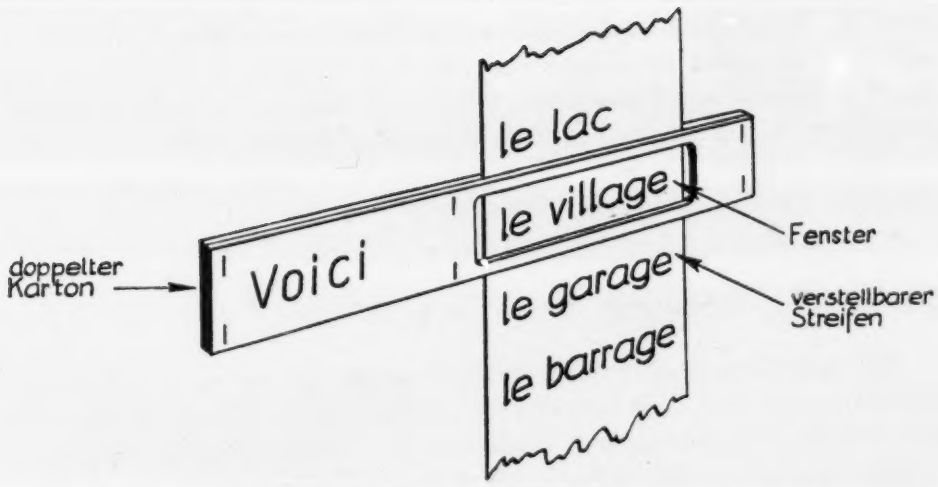
Allein die Schrift bleibt sich gleich. Sie entspricht heute etwa der Sprache, wie sie vor ungefähr 800 Jahren gesprochen wurde.[16]) Täte sie das nicht, könnten wir kaum mehr Calvin und Rabelais (16. Jahrhundert) lesen, geschweige denn die noch ältern Autoren. Die Schrift ist eine Konvention, die ihre Vor- und Nachteile hat.

Auch Verkehrssignale sind Vereinbarung. Man könnte die Zeichen ändern und zum Beispiel anstelle der Dampflokomotive des unbewachten Bahnüberganges eine elektrische Lokomotive hinsetzen. Das wäre zeitgemässer. Man müsste allerdings in dem Masse die Zeichen ändern und neue lernen, als sich die bezeichneten Gegenstände entwickeln, und es ist ungewiss, ob der Nutzen grösser wäre als die jeweilige Verwirrung unter den Verkehrsteilnehmern und die materiellen Umtriebe.

Das Schriftbild vieler moderner Sprachen, die man im 16. Jahrhundert begonnen hat zu drucken, verhält sich zur Aussprache nicht anders als Hieroglyphen. Man muss sie sich als Zeichen einprägen.

Ein Anfänger wird das fremde Schriftbild stets seinen muttersprachlichen Gewohnheiten entsprechend entziffern: von daher rühren die Lese- und Ausspracheschwierigkeiten. Moderne Französischkurse wie derjenige des CREDIF[17]) verlegen deshalb die Einführung der Schrift auf den Moment, wo der Schüler mündlich bereits sämtliche Laute beherrscht und nicht Gefahr läuft, sie wegen des abweichenden Schriftbildes anders auszusprechen. Dieser Augenblick ist etwa nach 60 Französischstunden erreicht, die in unsern Verhältnissen wohl etwa dem ersten Jahr Französischunterricht entsprechen. Die Folgen eines solchen ausschliesslich mündlichen Unterrichts sind Zeitgewinn für das Sprechen, das Einschleifen der Sprachmechanismen und die Unmöglichkeit, schriftlich zu arbeiten.

Für die Einführung der Schrift können wir zwei Wege beschreiten. Der erste Weg heisst Ganzheitsmethode. Der Schüler lernt ganze Wörter und Sätze. Auch hier können strukturalistische Übungen nützlich sein: in ein bestimmtes Syntagma wird ein Paradigma von Wörtern eingeführt. Das könnte mittels einer sinnvollen Einrichtung geschehen:



Gewiegte Methodiker hecken vielleicht ein Kartenspiel aus. Wichtig ist hierbei, dass das Schriftbild die erworbene Sprechfertigkeit nicht beeinträchtigt.

Der Schritt vom Lesen zum Schreiben erfolgt durch Kopieren ganzer Sätze.

Der zweite Weg ist ein analytischer. Wir zeigen zuerst, dass viele Wörter phonetisch geschrieben werden, und dass gewisse Laute stets durch dieselben Zeichen wiedergegeben werden, zum Beispiel i, u, ou, un, oi, sowie die meisten Konsonanten. Dazu kann man a, on, é, s, g *(grand)*, c *(cou)* sowie einige globale Wortgruppen anfügen: *il est, elle est, c'est, ce n'est pas, voici, voilà, il y a.* Die Etappen sind folgende:[18])

a) Der Laut wird in einem Schlüsselwort dargestellt, zum Beispiel i – *midi*, u – *du café*, a/é – *café* usw.
b) Wortgruppen werden diktiert; globale Gruppen stehen an der Wandtafel. Die Wortgruppe wird als ganze, nie nach Einzelsilben, diktiert.
c) Die Wortgruppen werden vom Lehrer nochmals gelesen und vom Schüler wiederholt.
d) Die Korrektur erfolgt unmittelbar darauf: Schüler diktieren ihren Mitschülern die Sätze an die Wandtafel.
e) Die Sätze werden einzeln und im Chor nochmals gelesen.

Ein Anfänger-Diktat besteht aus wenigen Sätzen, die fast phonetisch geschrieben werden: 1) *Midi.* 2) *Il est midi.* 3) *Il va finir.* 4) *Il finira.* 5) *Elle a fini ?* 6) *Elle a fini à midi.*

Der erwähnte Französischkurs enthält eine kontinuierliche Textreihe zur Einführung der Schrift. Es gibt dazu ein empfehlenswertes Schülerheft, in welches gleichzeitig die Diktate geschrieben werden.[19])

In der Praxis wird sich eine Kombination der beiden Wege empfehlen. Der schweizerische, besonders aber der bernische Schüler kennt aus dem täglichen Gebrauch eine Menge französischer Wörter und Namen, die ihm die Aneignung des Schriftbildes erleichtern. Es ist sinnvoll, diesem Umstande Rechnung zu tragen. Hier einige Beispiele für die Nasallaute:

on: *Yverdon, Sion, Nyon; bonbon, confiserie, perron* (Achtung auf den Bedeutungsunterschied im Französischen!), *salon*

12

an: *lac Léman, Tramelan, Crans, Guisan*

in: *Bonvin, Cornavin, Chaplin*

Für fast alle Laute finden wir Beispiele aus unserer nächsten Umgebung: *coiffeur, chauffeur, porteur, glace, garage, mirage, passage, blâmage, cinéma, centre, buffet, billet* usw. Berner und Bieler können ausserdem ihren Stadtplan eingehend betrachten: in Bern finden wir das *Monbijou*, die *Lorraine*, das *Beaulieu* und die *Bellevue* (Spiegel), das *Morillon*, die *Villette*, den *Jolimont* und wie die einstigen Adelssitze alle heissen. Auf einem Gang durch die Stadt entdecken wir viele französische Geschäftsnamen: *Au bon marché, boutique, parfumerie, Café du théâtre* usw. Gerade auch solche Streifzüge wirken als Motivation für das Fach.

Ein Beispiel: Anklin, «Je parle français», leçon 22: En ville

I. Stoff

1. Dialog: *Seulement pour une glace*
2. Text: *Bravo, Philippe;* dazu Bild
3. Grammatik: *prendre, apprendre; répondre, perdre; sentir; dire*
4. Übungen: a) im Buch
   b) mündlich (Lehrerausgabe: a–g)
5. Vocabulaire: Wassersport
6. Übersetzung
7. Anekdote

II. Bemerkungen

1. Die Funktion des Dialoges: Der Dialog enthält eine Reihe von Mustersätzen, sogenannten *patterns*, die je nach Situation erweitert und verändert werden können, zum Beispiel: *Dis, Philippe, tu prends le trolleybus ?* Anstelle von *trolleybus* kann ein beliebiges Verkehrsmittel treten. Oder: *Pour aller au lac ?* Statt *au lac* geht die Fahrt *à la rivière, à la piscine, au stade, à la plage* usw. Der Dialog (die sogenannte *saynète)* ist das Gerüst, in welches wir die Wortschatzübung einbauen.
2. Die Lektüre ist gleichzeitig Ziel und Ausgangspunkt. Sie sollte nicht vorgenommen werden, bevor die wesentlichen lexikalischen und grammatikalischen Elemente im mündlichen Unterricht eingeführt und eingeübt worden sind. Anderseits gehen wir von ihr aus, um beispielsweise das Bild zu beschreiben oder ein reproduzierendes Gespräch anzubahnen.
3. Es empfiehlt sich, die Verben zu gruppieren und nicht alle in einer Stunde einzuführen. Hinsichtlich der Frequenz möge folgendes beachtet werden: zwar weist *dire* nach statistischen Unterlagen [20]) die Frequenz 2391 auf und steht an 28. Stelle; es wird nur noch von *être, avoir, faire* überflügelt und ist von *aller* gefolgt. *Prendre* (Frequenz: 608) und *apprendre* (274) sind demnach weniger häufig, *sentir* (101) und *répondre* (74) könnten durchaus später eingeführt werden. Nun ist es aber klar, dass *dire* nur in stereotypen Wendungen verwendet wird: *Dis, Philippe...,*

Que dis-tu ?, Qu'est-ce qu'il a dit ? usw.; für Formen wie *je dis, nous disons* fällt die praktische Verwendung ausser Betracht, und *il dit, ils disent* leiten normalerweise die indirekte Rede ein, die hier nicht zu üben ist. Somit ist es fraglich, ob die Formen von *dire* überhaupt innerhalb des Paradigmas und nicht vielmehr als Redewendungen einzuüben sind. Dagegen eröffnen *prendre* und *apprendre* eine Fülle von Satzkombinationen.

5. Das Vokabular bezieht sich auf den Wassersport. Je nach der gerade herrschenden Jahreszeit sollte auch der aktuelle Sport zur Sprache kommen; also zum Beispiel: *j'apprends à nager, à plonger, à sauter* usw., dann aber: *est-ce que tu apprends à skier ? à patiner ?* Eine jahreszeitlich bedingte paradoxe Situation (draussen liegt Schnee, in der Schulstube ist vom Schwimmen die Rede) kann so leicht überbrückt werden. Das Vokabular erfährt dabei eine willkommene Bereicherung.
6. Hier auf Sinn oder Unsinn der Übersetzung hinzuweisen ist so lange sinnlos, als kein anderes Übungsmaterial für die stille Beschäftigung vorliegt.
7. Die Anekdote eignet sich vor allem für die Wiedererzählung. Heisst es beim Auswendiglernen den Text wählen, so ist jedoch der Dialog vorzuziehen.

III. Aufteilung des Stoffes in Lektionen

1. Dialog; *prendre, apprendre;* mündliche Übungen a–c; Elemente des Vokabulars.
2. Wiederholung des Dialogs und der Verben; *répondre, perdre, mettre,* mündliche Übungen d–g; Übungen im Buch 1–3.
3. Wiederholung des Dialogs und der Übungen im Buch; Lektüre.
4. Gesamtwiederholung und Bildbeschreibung; evtl. Übersetzung; Anekdote.

IV. Lektion I

Aussprachеübung (Zeit: etwa 5–8 Minuten)

Der Satz *Tu en as une, toi ?*, der im Dialog steht, erweist sich als besonders schwierig für die Aussprache wegen der unmittelbaren Folge von ã und a und der dazwischenliegenden Bindung: tyã-n-a yn, twa? Das dabei hörbar werdende Bindungs-n denasaliert die vorangehende Silbe nicht vollständig, so dass wir es hier mit einem eigentlichen neuen Phonem zu tun haben. Wir üben zuerst die Folge ã/a ohne Bindung: *ma tante, ma tante a trente ans, tu n'as pas d'argent ? je prends une orangeade, un franc dans ma poche, il s'en va, maman a lavé les vitres, en ramant (chanson: «Sur l'eau»).*

Bindung zwischen Nasallaut und darauffolgendem Vokal:

Lehrer: C'est un bon camarade.	Schüler:	C'est un bon camarade.
ami		C'est un bon ami.
devoir		C'est un bon devoir.
exercice		C'est un bon exercice.

14

Je vais chercher mon linge|argent|ballon|abonnement.
Je prends une carte de tram. Tu en prends||une ?|Tu en as une ?
Je prends||un abonnement. Tu en prends||un ?|Tu en as||un ?
Tu en achètes||un ?

Achtung: in *tu en as une, tu en achètes un* soll keine Bindung zwischen Verb und folgendem Vokal gemacht werden. Man verbindet wohl erste und zweite Mehrzahl, dagegen *nie* die zweite Einzahl mit folgendem Vokal:
nous en achetons un, vous en avez un – tu en as||un!

Seulement pour une glace (etwa 15 Minuten)

Einführung bei offenem oder geschlossenem Buch. Der Lehrer zeigt die erwähnten Gegenstände (Zeichnungen, Filztafel, Wandtafel) und verdeutlicht das Gespräch mit einer angemessenen Gestik *(dis, Philippe...; penses-tu! Mon vélo est gâté et j'ai oublié ma carte de trolley: si, mais seulement pour une glace)*. Jeder Satz gibt Anlass zu Ergänzungen:

Lehrer: *Dis, Philippe, tu prends le trolleybus ?*
Die Schüler wiederholen.
Lehrer: *le tram.*
Schüler und Lehrer: *Dis, Philippe, tu prends le tram ?*
Lehrer: *le train.*
Schüler und Lehrer: *Dis, Philippe, tu prends le train ?*
Lehrer: *le bus.*
Schüler: *Dis, Philippe, tu prends le bus ?*
Lehrer: *Pour aller au lac ?*
Wie oben. Statt *au lac: à la piscine, à la rivière, à la plage.*

Dann: *Penses-tu! je vais à vélo. Toi pas ?|à moto, à bicyclette|*
Mon vélo est gâté. |Ma moto, ma bicyclette|
J'ai oublié ma carte de trolley.|de tram, bus, train,
mon abonnement, mon porte-monnaie|
Mon vélo est gâté et j'ai oublié ma carte de tram. Tu en as une, toi ?
|mon abonnement: tu en as un, toi ?|
Pourquoi ? Tu n'as pas d'argent ? |50 cts., 1 franc; zum Spass kann man hier auch mal ein Wort aus dem Argot verwenden, zum Beispiel *le fric, le grisbi.|*
Si, mais seulement pour une glace.|orangeade, limonade, un verre de lait, de thé, un chocolat, un petit pain usw.*|*

Nun wird der Text wechselweise von zwei Klassenhälften wiedergelesen, dann mit verteilten Rollen. Einige Schüler dürfen den Wortlaut nach obigem Beispiel verändern. Der Dialog ist auf die nächste Stunde auswendig zu lernen. Er kann aufgeführt oder erweitert werden.

Grammatik: *prendre, apprendre* (etwa 20 Minuten)
Wiederholung der Objektspronomen *le, la, les*
Vokabular: Sport, Verkehrsmittel, Proviant

a) *tu prends – je prends:* (Der Lehrer gibt selbst die erste Antwort.)

Tu prends le tram ? Schüler: *Je prends le tram.*
|bus, trolley, train, bateau usw.*|*
Tu prends le tram ? Schüler: *Je le prends.*
|do.|
Qu'est-ce que tu prends ? (Lehrer zeigt Gegenstand) Schüler: *Je prends le tram.*

b) *vous prenez – nous prenons:*

Vous prenez le sac ?|ballon, linge, le pain, les fruits, les pommes, la limonade, le thé usw.*|*
Übungen wie bei a)

c) *je prends – il prend, nous prenons – ils prennent:*

Je prends le tram, et Charles ?
Nous prenons le ballon.
Et les garçons ?

d) *Prendre: le présent*

Prendre le sac. Je... Tu...
Charles... Nous... Vous... Les garçons...

Wandtafel: Gegenwart von *prendre* und *apprendre.*
Die Klasse konjugiert: *je prends le sac, tu prends...*
j'apprends à nager, ...

Sofern die Klasse nicht allzu ermüdet ist, kann man ähnliche Übungen mit *apprendre* und folgenden Wendungen machen:

apprendre à nager, à plonger, à sauter|à skier, à patiner
apprendre le slalom, le crawl, le saut de ski, le français.

Est-ce que tu apprends à nager ?
Oui, j'apprends à nager.
Oui, je l'apprends.

Stille Beschäftigung

Die Schüler schreiben Sätze mit *je prends, j'apprends (à)* und Wörtern aus der Lektion 22 oder von der Wandtafel.

Probleme der Praxis

1. Wechsel der Methode

Jeder Wechsel der Methode ist verbunden mit einer anfänglichen Verwirrung der Schüler. Man kann das durchaus positiv auffassen: es *ändert* sich eben etwas.

Dieser anfänglichen Verwirrung folgt nach kurzer Zeit ein ganz neuer Eifer. Die Schüler machen freudiger mit, Hemmungen schwinden; es wird nun tatsächlich französisch gesprochen, nicht bloss gestottert. Zum grössten Teil sind daran die Strukturübungen schuld, die den Schüler unablässig zum Nachsprechen und Verändern von Modellsätzen auffordern.

Wo sich der Klassenlehrer zu einer neuen Methode entschliesst, wird er den Wechsel weniger scharf durchführen. Die Verwirrung wird entsprechend kleiner. In jedem Fall aber muss sie am Anfang in Kauf genommen werden.

2. Mehrklassenunterricht; stille Beschäftigung; Aufgaben

Wir haben gesehen, dass der Französischunterricht im ersten Jahr fast ausschliesslich mündlich erfolgt. Schriftliche Beschäftigungen und Aufgaben sind während dieser Zeit ausgeschlossen. Im Interesse eines möglichst intensiven Anfangsunterrichts ist es wünschbar, dass selbst eine kleine Schülergruppe die vorgesehene Unterrichtszeit (2 Stunden pro Woche) für sich allein beanspruchen kann. Die ältern Schüler können selbstverständlich mit Gewinn an diesem mündlichen Unterricht teilnehmen; andererseits müssen auch für sie besondere Lektionen vorgesehen werden. Die 8. und 9. Klasse können gemeinsam unterrichtet werden, zumal die Teile *A la campagne* und *En ville* stofflich parallel gelegt sind, so dass turnusgemäss der eine oder andere Teil für beide Jahrgänge verwendet wird (vergleiche das Vorwort in Anklin).

Stille Beschäftigung kommt erst vom achten Schuljahr an, d. h. dem zweiten Jahr Französisch, in Frage. Wir werden nun nicht einfach Übersetzungen aufgeben, sondern vor allem Übungen zum Einsetzen und Umwandeln. Der Schüler soll sich stets an ein Modell halten können; die Sätze, die er schreibt, sollten gutes Französisch sein. Solche Übungen sind eher rar, und wir kommen nicht umhin, selber solche Übungen – stets nach dem Buch! – anzufertigen und zu vervielfältigen.[21]) Eine weitere Beschäftigung bestünde im Erarbeiten von Instruktionsprogrammen, die aber einstweilen fehlen.

Bei der Einführung der Schrift können die Schüler französische An- und Aufschriften, französische Wörter und Namen in deutschen Texten usw. suchen. Das einprägende Kopieren solcher Wörter kann mit einer Schönschreibübung verbunden werden.

Wo dennoch Anfänger und Fortgeschrittene gemeinsam unterrichtet werden müssen, werden die Anfänger anderweitig oder etwa mit der Anfertigung von Unterrichtsmaterial für die audio-visuelle Methode beschäftigt, es sei denn, man wolle auf die Vorteile eines rein mündlichen Anfängerunterrichtes verzichten und die Schrift früher einführen.

Aus den gleichen Gründen verzichten wir bei den Anfängern auf Aufgaben, da selbst reine Lernaufgaben ans Lesen geknüpft sind. Es ist ohnehin besser, man überwache und steure die Aneignung der neuen Wörter und Sätze, da sich sonst leicht üble Aussprachegewohnheiten einschleichen. In einem gut durchdachten – «programmierten» – Französischkurs werden die Wörter und Sätze von Anfang bis Schluss so oft wiederholt und eingeschliffen, dass sich das nachträgliche Auswendiglernen erübrigt.

3. Korrigieren; Proben

Es gibt Fälle, wo wir die geringsten Fehler korrigieren, und andere, wo wir Nachsicht üben. Wir haben gesehen, dass es relevante und irrelevante Ausspracheunterschiede gibt. Es ist klar, dass wir alle relevanten Unterschiede beharrlich durchführen; wir dürfen etwas nachsichtiger sein in denjenigen Fällen, die nicht das Verständnis stören.

17

In den Strukturübungen verbessern wir falsche Antworten immer durch Wiederholung des ganzen Satzes. Auch der Schüler muss sich an diese Regel halten. Dasselbe gilt für schriftliche Korrekturen des Schülers.

Es ist wichtig, dass das Interesse und der Eifer des Schülers durch Erfolgserlebnisse wachgehalten werden. Der Schüler soll in gewissen Situationen frei antworten dürfen. Sobald er in der Lage ist, auf eine offene Frage mehr als eine Antwort zu geben (zum Beispiel *qu'est-ce que c'est ?* Schüler: *voici une lampe, c'est une lampe, il y a une lampe* usw.), so verbessern wir ihn nur, wenn die Antwort unverständlich ist. Wir dürfen dabei auch gelegentlich einen unbedeutenden grammatikalischen Fehler durchgehen lassen. Das gilt besonders für das Gespräch (conversation), das so früh wie möglich gepflegt werden soll, vor allem auf der Grundlage des Lektionstextes oder eines Bildes. Wer spricht, macht Fehler; nur wer schweigt, kann sie vermeiden.

Ein Problem, das sich nicht auf den Fremdsprachenunterricht beschränkt, bilden die Proben. Im ersten Jahr Französisch begnügen wir uns mit mündlichen Fragen. Die Übersetzung ist die unzweckmässigste aller Proben. Die vielgestaltigen Schwierigkeiten machen ihre Auswertung problematisch. Am ehesten eignet sich das vorbereitete Diktat mit einfachen Einzelsätzen. Auch Strukturübungen liefern Stoff für diktatähnliche Übungen. Einsetzübungen *(exercices à trous)* sind leicht zu korrigieren und einfach auszuwerten. Mit Bildern führen wir Wörterübungen durch *(c'est un...)*. In der Auswertung sollten wir vom System der Fehlertotalisation abkommen, indem wir die guten Antworten zählen. Es wäre auch sinnvoll, Gutpunkte für «Mitteilung verständlich» und «grammatisch fehlerfreier Satz» zu setzen, namentlich in schwierigeren Übungen (Bildbeschreibungen, Wiedererzählungen und andere).

Persönliche Weiterbildung

1. Ist sie nötig ?

Es ist das Schicksal der Fachartikel, dass sie von denen nicht gelesen werden, an die sie sich im Grunde richten. Jene Nichtleser werden auch nicht ohne weiteres obige Frage rhetorisch auffassen. Deshalb möchte ich einige Gründe aufzählen, die die persönliche Weiterbildung rechtfertigen.

a) Da ist zunächst die bekannte Tatsache, dass das Schulfranzösisch einfach nicht ausreicht. Während jede Lehrtochter den Welschlandaufenthalt für nötig hält, hat der frischpatentierte und heutzutage zum voraus fest gewählte Primarlehrer gewöhnlich nicht die Musse dazu. Später reut ihn das Geld.

b) Kein Musiker verbessert seine Kunst, indem er sie liegenlässt. Bei der Sprachfertigkeit verhält es sich gleich.

c) Kulturreisen gelten beinahe als Obligatorium. Sie führen leider selten in die Terre romande. Haben Sie schon einmal ein jurassisches Bauernhaus betreten? Eine Uhrenfabrik? Wieviele direkte Schnellzüge gibt es täg-

18

lich zwischen Bern und Porrentruy? Welche Nummer trägt die transjurassische Nationalstrasse?

d) Die Methoden werden immer wieder verbessert. Aus welchem Jahr stammt Ihre Methode im Französischunterricht? Sind Sie im Turnunterricht, im Rechnen, in der Geographie auch so konservativ und selbstbescheiden?

2. Die Möglichkeiten liegen auf der Hand

a) Hören:

Eine zweckmässige Übung ist das Hören der aufeinanderfolgenden Mittagsnachrichten von Beromünster (12.30) und Sottens (12.45).

b) Hören und Lesen:

Zu diversen französischen Chansons und Sprechplatten gibt es die Texte (zum Beispiel Gedichte von Brassens, Prévert usw.). Es empfiehlt sich, die Plattenaufnahmen auf Tonband zu überspielen, um sie jederzeit anhalten zu können.

Sprachplattenkurse (zum Beispiel Langenscheidt) werden in ihrem Wert meist überschätzt. Die Aufnahmen enthalten einfach die Texte des Lehrbuches, aber keine Übungen.

c) Hören und Sprechen:

Die vorzüglichen Aussprache- und Intonationsübungen auf Schallplatten von Léon Monique, Exercices systématiques de prononciation française, publiés par B.E.L.C., Hachette-Larousse, Paris 1964, enthalten Lücken zum Nachsprechen.

Das Tonbandmaterial zu verschiedenen modernen Lehrgängen (Klett; Groos-Didier) mit Strukturübungen fürs Sprachlabor wird zumeist nur en bloc abgegeben und ist deshalb fast unerschwinglich.

d) Lesen:

Es ist nicht jedermanns Sache, ein französisches Buch zu lesen. Nützlicher als eine sporadische wäre eine regelmässige, wenn auch kurze Lektüre, zum Beispiel französische und welschschweizerische Tageszeitungen (das Journal de Genève mit Literaturbeilage am Samstag gilt als eine der besten Tageszeitungen), der schon erwähnte, im *français fondamental* redigierte *Passe-partout* und die vielseitige Monatsfachzeitschrift für den Französischlehrer im Ausland: *Le Français dans le Monde* (beide Abonnemente bei Didax, Escalier du grand Pont nº 3, Lausanne); *Le Journal Français* Langenscheidt bringt monatlich Ausschnitte aus französischen Zeitungen und Büchern, ebenso die *Revue de la Presse* (zu beziehen durch *World and Press*, Schoneggstrasse 16, Spiez).

Sodann gibt es Texthefte mit Vokabular für jeden Schwierigkeitsgrad in den Verlagen Diesterweg, Hirschgraben, Hueber (München), Hunziker (Pruntrut), Francke, Klett, Lensing, Schöningh, Velhagen, Westermann und anderen; nicht zu vergessen die auf das *français fondamental* vereinfachten Textausgaben französischer Autoren der Verlage

Hachette und Didier (Paris). Der Liebhaber von guten Kriminalromanen wird einen klassischen Simenon wählen, von dem Klett und Hirschgraben bereits Schulausgaben veranstaltet haben!

e) Lesen und Schreiben:

Fast zu jedem Übungsbuch gibt es Schlüssel für den Lehrer, so dass die Selbstkontrolle kein Problem ist. Empfehlenswerte Übungen sind vor allem einsprachige und Übersetzungen von Einzelsätzen. Hier einige bewährte Übungsbücher:

Becquelin/Gottschalk, Exercices sur l'emploi de l'article en français. Schlüssel. (Hueber)
Klein, Exercices de grammaire et de style. Schlüssel. (Klett)
Lange-Geertz, Übungen zu den wichtigsten Kapiteln der französischen Grammatik. (Weidmannsche Verlagsbuchhandlung)
Marthaler Th., Französischbüchlein. (Logos)
Meldau/Mialet, Deutsche Übersetzungsbeispiele zur französischen Sprachlehre. (Hueber)
Meldau/Mialet, Exercices méthodiques de grammaire française. Schlüssel. (Hueber)
Roches P., Exercices de syntaxe. (Francke)
Roches P., Premiers exercices de grammaire française. (Helbing und Lichtenhahn)
Sattler/Ilgenfritz, Übungen zur französischen Grammatik. Schlüssel. (Hueber)
Truan, Exercices sur les verbes irréguliers français. (Sauerländer)
Viereck, Übungen zum Vokabular des Französischen. Lehrerheft. (Diesterweg)

Briefwechsel:

Die anregendste Form praktischer Anwendung ist der Briefwechsel mit französisch schreibenden Korrespondenten auf der ganzen Welt.

Der internationale Zirkel für Briefwechsel, Les Amis du Courrier, 32, avenue du Château, Spa (Belgique), vermittelt ernsthafte Korrespondenten in aller Welt auf Grund einer detaillierten Anmeldung, deren Einschreibegebühr etwa Fr. 25.– beträgt. Der Schreibende hat befriedigende Versuche gemacht und dadurch Kontakt mit Lehrern, Studenten, Berufsleuten in aller Welt erhalten.

Das Institut pédagogique national, 60, boulevard du Lycée, Vanves (France), vermittelt vor allem Schülerkorrespondenzen (klassenweise oder individuell).

3. Kurse und Sprachaufenthalte

Sprachaufenthalte erfüllen nur dann ihre Aufgabe, wenn sie möglichst intensive Kontakte erlauben. Diesbezüglich kehrt mancher enttäuscht zurück. Es ist auch nicht leicht, «irgendwo im Welschen» eine Arbeit für kurze Zeit zu finden. In Frankreich selber ist die soziale Konkurrenz hart.

Junge Leute interessieren sich vielleicht für den Landeinsatz im Welschland (via Pro Juventute, Zürich) sowie für soziale Arbeits- und Aufbaulager im In- und Ausland (Adressen durch Aktion 7 in Zürich). In Frankreich helfen folgende Adressen weiter:

80

Comité de coordination des associations d'échanges internationaux, 10, avenue Bosquet, Paris VII[e] (staatlich anerkannte Institution)

Cotravaux, 11, rue de Clichy, Paris IX[e]

Jeunesse et reconstruction, 33, rue Henri-Barbusse, Paris V[e]

Mouvement chrétien pour la paix (protestant), 3, rue de Versailles, 92, Ville-d'Avray

Compagnons bâtisseurs, 11, rue Perronet, Paris VII[e]

Internationale Begegnungen mit Franzosen werden durch folgende Organisationen angebahnt:

Bureau d'accueil et de rencontres de la Fédération française des maisons de jeunes et de la culture, 15, rue La Condamine, Paris XVII[e]

Ligue d'amitié internationale, 54, boulevard de Vaugirard, Paris XV[e]

Rencontres internationales – Cercles d'échanges artistiques internationaux, 3, avenue Saint-Honoré-d'Eylau, Paris XVI[e]

Association des amis de la République française, 35, avenue Victor-Hugo, Paris XVI[e]. Diese Organisation verbindet immatrikulierte Studenten, die von der Schule oder vom Service culturel français (Ambassade) empfohlen sind, und übernimmt auch die Aufenthaltskosten. Sie führt Diskussionen, Reisen usw. durch.

Der Club des Quatre-Vents, 1, rue Gozlin, Paris VI[e], der jeden Abend zusammentritt, leitet auch einen Service d'accueil und vermittelt Familienadressen sowie Arbeitsstellen au pair.

Das Centre international de l'Arcade, 39, rue de l'Arcade, Paris VIII[e], richtet sich an erwachsene Ausländer und bietet nebst kulturellen Veranstaltungen die Möglichkeit zu Begegnungen mit Franzosen.

Über den Nützlichkeitsgrad der verschiedenen Ferienkurse lässt sich streiten; sicher profitiert man immer von einem Ferienkurs, sofern der Akzent auf dem zweiten Teil dieses Wortes liegt. Viele Universitäten veranstalten solche Kurse, manche haben darin grosse Erfahrung und verwenden modernste Methoden, zum Teil auch das Sprachlabor (so in Lausanne und Neuenburg). Man wende sich für weitere Auskünfte direkt an das Secrétariat de l'Université, Cours de Vacances, in Genf, Lausanne, Neuenburg oder an die Organisation internationale d'échanges culturels, 7, rue Auber, Paris IX[e], die sich mit den Ferienkursen der französischen Universitäten befasst. Ganzjährige Kurse finden an der Ecole de l'Alliance française, boulevard Raspail, Paris VI[e] statt.

Besonders empfohlen seien jedoch die vom kantonalen Erziehungsdepartement veranstalteten Französischkurse für Primarlehrer, die alljährlich im Sommer, meist in Pruntrut, stattfinden (siehe zum Beispiel Berner Schulblatt, 100. Jg., 1967, Seite 167), sowie die vom Schweizerischen Verein für Handarbeit und Schulreform jeweils im Sommer durchgeführten Kurse für Methodik des Französischunterrichts an Oberklassen der Primarschule (Kursprogramme können bei allen kantonalen ED sowie bei der Kursdirektion in Aarau bezogen werden).

Die Klischeevorlagen zu den beiden Abbildungen zeichnete Hans Müller, Muri bei Bern.

21

Anmerkungen

[1]) Zur Tendenz im modernen Französischen, die Vokale zu uniformieren, siehe A. Sauvageot, *Français écrit, français parlé*, Larousse, Paris 1962, S. 154 ff. und 185 ff.

[2]) Prof. Dr. Hans Glinz, Referat vom 9. September 1967 in Luzern über *Sprachunterricht und Sprachwissenschaft*, veröffentlicht in der Schweiz. Lehrerzeitung 44, 3. November 1967, S. 1338.

[3]) Vgl. J. Marouzeau, *Lexique de la terminologie linguistique*, Paris 1961.

[4]) T. Marthaler, *Das Häufigkeitsprinzip im Sprachunterricht*, in: Die neue Schulpraxis, 19/3 (März 1949), S. 98.

[5]) Vgl. J. Guénot, *Clefs pour les langues vivantes*, Seghers, Paris 1964, S. 53–56.

[6]) *Passe-partout*, Hachette et Larousse, in der Schweiz durch Didax, escalier du Grand-Pont 3, Lausanne, zu beziehen. Erscheint von Oktober bis Juli.

[7]) Zum Ersatz der unregelmässigen Verben durch -er Verben siehe Guénot, S. 50.

[8]) Guénot, S. 58; Sauvageot, S. 105 ff.

[9]) Sauvageot, S. 95–96: «Il a été enseigné, notamment à l'étranger, que le futur périphrastique était un futur d'imminence. Il signalerait une action destinée à s'accomplir dans un avenir plus rapproché, voir même immédiat. Or, il suffit d'évoquer certaines situations de la vie de tous les jours pour se convaincre que cette distinction ne répond pas à la réalité.» (Les usagers) «recourent souvent à l'emploi» du futur périphrastique «pour éviter d'utiliser des formes qui leur paraissent difficiles à conjuguer.» Vgl. noch S. 186.

[10]) Sauvageot, S. 130 ff.

[11]) Guénot, S. 27; Sauvageot, S. 104.

[12]) Vgl. W. Correll, *Programmiertes Lernen und schöpferisches Denken*, Reinhardt, Basel 1965[3]; rezensiert in Gymnasium Helveticum 22/4 (1967/68).

[13]) Skinner, zitiert nach Correll, S. 11.

[14]) Über programmierten Unterricht:
pl *programmiertes Lernen und programmierter Unterricht*, vierteljährliche Zeitschrift, Cornelsen, Berlin.
Weitere Titel in der reichen Bibliographie des zit. Werkes von W. Correll (siehe 12).

[15]) Zum audio-visuellen Unterricht:
Bibliographie und Einführung: Bohlen A., *Bild und Ton im neusprachlichen Unterricht*, Lensing, Dortmund 1962.
Willeke-Plattenberg, *Über audio-visuellen Unterricht*, Groos, Heidelberg 1966.
Zollinger, *Das Bild mein Sprachlehrer*, in: Jahrbuch der Sekundarlehrerkonferenz Ostschweiz, 1949.
Siehe ferner Berner Schulblatt, 100. Jg. (1967), S. 229.

[16]) A. Dauzat, *Tableau de la langue française*, Petite Bibliothèque Payot, vol. 100, S. 129.

[17]) Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français, Ecole normale supérieure de Saint-Cloud, *Voix et images de France*, Didier, Paris 1962.

[18]) Nach *Voix et images de France*, *S.* XXVII ff.

[19]) J. Boudot, *L'orthographe du français*, Didier, Paris 1965 (Fr. 4.90, durch Didax, Lausanne). Allerdings braucht der Lehrer dazu das Lehrbuch (s. [17]).

[20]) Gougenheim-Rivenc-Michéa-Sauvageot, *L'élaboration du français fondamental* (I[er] degré), Didier, Paris 1964.

[21]) Der Schreibende wäre dankbar für entsprechende Vorschläge, die eventuell publiziert werden könnten. Zuschriften an: R. Mäder, Belpstrasse 21 A, 3000 Bern.